



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2008

"Im Unterricht ist der Stoff der Gegner". Interview

Reusser, K

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-15679>

Book Section

Originally published at:

Reusser, K (2008). "Im Unterricht ist der Stoff der Gegner". Interview. In: Tremp, P. Standardsituationen. Die universitäre Lehrveranstaltung als Fussballspiel. Zürich: Publikation der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, 21-23.

Peter Tresp

Kultivierte Routine in didaktischen Standardsituationen

Der Begriff der «Standardsituation» findet sich sowohl in Duden und Brockhaus. Allerdings ist er nicht exakt definiert und so nur für Fussball-Eingeweihte verständlich. Kaum jedoch für Didaktikerinnen und Didaktiker. Diese dürfte aber vor allem die unmittelbare Nähe zur «Standardisierung» irritieren. Der Begriff der Standardisierung findet sich nämlich vermehrt auch in didaktischen Diskussionen und Beiträgen, freilich meistens mit pointiert kritischer Konnotation. Befürchtet werden Verlust von Einzigartigkeit und Einebnung der Unterschiede. «Standard» scheint – im Sinne von Gleichem – gerade im Bereich von Bildung und Universitäten unpassend: Hier wird doch Besonderheit betont und Einmaligkeit gefördert.

Das gleiche gilt auch für die universitäre Lehre, die sich kaum «standardisieren» lasse. Entsprechend stossen bereits Fragebogen zur Lehrevaluation auf Skepsis, könnten diese doch gerade die Besonderheiten der spezifischen Lehrveranstaltung zu wenig abbilden.

Im Gespräch über Fussball mit seiner lockeren Begriffsverwendung wird alleweil von «Standardsituationen» gesprochen. Von Einebnung von Unterschieden ist allerdings nicht die Rede, vielmehr wird gerade der unterschiedliche Umgang mit solchen «Standardsituationen» betont – und ebenso die Bedeutung solcher Situationen für den Erfolg. Es stellt sich daher die Frage: Lässt sich dieses Konzept gewinnbringend auf die Lehre übertragen?

Spielszenen ohne Wiederholung: die Notwendigkeit flexibler Technik

Standardisierte Situationen zeigen sich vornehmlich dort, wo Abläufe klar und eindeutig geregelt sind: Auf eine bestimmte, klar definierte Situation folgt eine bestimmte Handlung, zum Beispiel ein eindeutig festgelegter Handgriff am traditionellen Fliessband.

Fussballspiel und Lehrgeschehen können geradezu als Gegenpol zum Fliessband beschrieben werden: Die Situationen ändern sich ständig und wiederholen sich nie. Zudem

sind geradezu eine spezifische Handlung und Reaktion gefordert, welche der gegebenen Situation entsprechen. Bei der Lehre sind überdies insbesondere die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten zu berücksichtigen.

Wenn auch die Möglichkeiten der Reaktionsformen vielfältig sind, so sind dennoch nicht alle Reaktionen auch tatsächlich angemessen. Im Lehrgeschehen muss sich vielmehr die Professionalität in ihrer «besonderen, doppelt verankerten Handlungslogik» (Radtke 2000, S. 2) zeigen: Hier ist situatives und individuelles Fallverstehen gefragt, und zwar «in hermeneutischer Haltung auf der Basis universellen Regelwissens, also wissenschaftlicher Theorien» (Radtke 2000, S. 2). Damit wird die Lehrtätigkeit eher einem anderen Spiel als dem Fussball, nämlich dem Schachspiel, vergleichbar: Zwar sind die Regeln geklärt, doch eröffnet sich eine grosse Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten. Welche gewählt werden, hängt insbesondere von der Situationsinterpretation ab.

Die Übersichtlichkeit und Klarheit des Schachspiels, die Einfachheit der universellen Regeln und damit deren rasche Erlernbarkeit machen das Schachspiel zu einem beliebten Forschungsobjekt, wenn es gilt, die Unterschiede zwischen verschiedenen Stärkeklassen zu klären: Worin genau unterscheidet sich der sehr gute vom durchschnittlichen Schachspieler?

In einem Erinnerungsexperiment wurden drei Spielern unterschiedlicher Stärkeklasse für fünf Sekunden Schachbretter mit Mittelstellungen und Endstellungen gezeigt. Diese Aufstellungen sollten anschliessend auf einem zweiten Brett kopiert werden. Nach jedem Versuch durfte die Originalaufstellung erneut betrachtet werden, bis die Position reproduziert war. Dabei zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Kompetenzgrad und Reproduktionsgüte. Allerdings: In die Untersuchung waren auch «Zufallsaufstellungen» mit gleicher Figurenzahl einbezogen. Hier zeigten sich keine Unterschiede in der Reproduktionsleistung zwischen Experten, guten Spielern und Anfängern.

Offensichtlich, so die Schlussfolgerung der Autoren, ist dies nicht eine Folge des Kurzzeitgedächtnisses, sondern des Repertoires von Schachstellungen im Langzeitgedächtnis. Sehr gute Schachspielerinnen und Schachspieler verfügen über prototypische Schachkonstellationen und differenzierte Bewertungshierarchien, die es ihnen erlauben, Situationen rasch wahrzunehmen, diese einzuordnen und adäquate Handlungsfolgen zu entwerfen (Bromme 1992).

Untersuchungen nun bei Lehrpersonen zeigen ähnliche Unterschiede zwischen Novizen und Experten. Novizinnen und Novizen verfügen zwar über gelernte, kontextfreie Regeln, die sie aber meist ohne Rücksicht auf die Gesamtsituation, auf einzelne Studierende oder Ereignisse anwenden. Ihre Handlungen sind oft rational begründet, aber noch wenig adaptiv und flexibel. In Störungssituationen zeigen sich Hektik und rigides Verhalten. Dagegen sind Expertinnen und Experten – verdienen sie denn tatsächlich diese Bezeichnung – in der Lage, routiniert, schnell und angemessen auf eine Vielfalt unterschiedlicher und auch schwieriger Unterrichtsereignisse zu reagieren: Solange keine wirklich aussergewöhnlichen Situationen auftreten, handeln sie flüssig und quasi-automatisch. Selbst in kritischen Situationen wird eine «Struktur» erkannt, welche die Situation definiert und rasches, adäquates Handeln ermöglicht (vgl. Messner, Reusser 2000). Diese Routinisierung zeigt sich damit gleichzeitig als «Standardisierung», indem bestimmte Situationen von bestimmten, angemessenen Handlungsfolgen begleitet sind. «Standardisierte Situationen» beschreiben entsprechend die Verknüpfung von bestimmten Unterrichtssituationen mit spezifischen Handlungsfolgen. Standardisiert meint dabei, dass auf diese Situation mit grosser Wahrscheinlichkeit eine bestimmte Handlung durch den Dozenten oder die Dozentin erfolgt. Solche Koppelungen von Situationsinterpretation und Handlungsfolge sind Folge von Erfahrung und (distanzierter) Reflexion. Expertinnen und Experten handeln so weitgehend automatisiert, langes Nachdenken über die angemessene Reaktion ist selten erforderlich. Und vor allem: Ihre Reaktion ist situationsangepasst und (meistens) erfolgreich.

Zwar wird bisweilen ein «Technologiedefizit» der Pädagogik allgemein und der Didaktik im Besonderen beklagt. Gleichwohl ist erfolgreiche Praxis möglich – und tatsächlich immer

wieder erfahrbar (Tenorth 2006). Entsprechend hat es öfters Versuche gegeben, Unterrichten in seinen Grundformen und -methoden zu beschreiben (vgl. beispielsweise Oser, Patry 1989). Solche Grundformen lassen sich ebenfalls als (komplexe) Situationstypen verstehen. Diese Grundformen machen gleichzeitig deutlich, dass sich diese «Situationstypen» auf unterschiedlichem Komplexitätsniveau bewegen können: Sie reichen von kurzzeitigen Lehr-Lern-Sequenzen bis hin zu längeren Unterrichtsphasen.

Unterricht ist ein komplexes Geschehen, das keine Wiederholungen kennt. Dennoch lassen sich einige Sequenzen nennen, die häufig wiederkehren und eben mehr oder weniger routiniert gelöst werden können: Dazu gehört das Verteilen von Handouts ebenso wie der Beginn einer Präsentation am Hellraum-Projektor. Für solche Situationen haben Dozierende eigentliche «Drehbücher» im Kopf: Bestimmte Situationsprototypen sind mit Handlungsprototypen verknüpft. Situationsprototypen können dabei durchaus auch mit zwei oder mehreren Handlungsalternativen verknüpft sein.

Wir können nicht zweimal in denselben Fluss steigen, heisst es bei Heraklit. Hans Aebli hat dies für die Didaktik zwar bestätigt, aber gleichzeitig angefügt: «Aber die Badeszenen gleichen sich» (Aebli 1993, S. 83). Dies allerdings wissen nicht nur Didaktiker, sondern insbesondere auch die Fussballfreundinnen und -freunde: Zwar kann nicht zweimal dasselbe Fussballspiel gespielt werden, aber einige Szenen sind ihnen dennoch gut bekannt.

Gepflegter Spielaufbau: Chronologie der Lektion

Unterrichtsphasen beschreiben Abschnitte des Unterrichts, die je eine spezifische Zielsetzung verfolgen. In der Kombination dieser Phasen ergibt sich eine Chronologie des Unterrichts.

Feststehende Unterrichtsmuster kennen eine lange Tradition. Bei Johann Friedrich Herbart (1776–1841) findet sich diese Abfolge als «Artikulation des Unterrichts» beschrieben, wobei diese Artikulation den psychologischen Gesetzmässigkeiten der Lernprozesse entlang als Abfolge von Vertiefung in etwas Neues und Besinnung (verstanden als Einordnung) organisiert ist. Solche Verlaufsschemata kön-

nen ebenso der Analyse wie auch der Planung von Unterricht dienen.

Unterricht wird bei Herbart als zeitliches Verfahren betont. Was auch immer in Bildungseinrichtungen gelehrt, erklärt oder vorgeführt wird: es muss in eine Zeitreihe gebracht werden. Artikulation meint so «die Gliederung des Unterrichts zum Zwecke der Deutlichkeit» (Prange 1983, S. 92). Lehrplanung beinhaltet also wesentlich Zeitplanung. Dies hat bereits Ernst Christian Trapp (1745–1818) vor über 200 Jahren als Programm formuliert: «Zu diesem Ende muss man alle Gegenstände des Unterrichts in ihre Bestandteile zerlegt, vor sich haben, um einem jeden dieser Theile die nöthige Zeit zuzumessen, auch zugleich die Ordnung zu bestimmen, worin sie aufeinander folgen müssen.»

(Trapp 1787, S. 184)

Entsprechend hat die Didaktik eine Reihe von Schemata entwickelt, welche diese zeitliche Artikulation hervorheben und didaktische Funktionen einzelnen Unterrichtsphasen zuordnen: Von der Einführung über die Vertiefung bis zur einübenden Anwendung ebenso wie beispielsweise die «Sieben Schritte» im problemorientierten Unterricht (vgl. einige Artikulationsschemata in Kron 1994, S. 280-282).

Solche Phasen können zu Unterrichtsverläufen und «typischen Lektionen» kombiniert werden und finden darin eigenständige Konfigurationen. «Stundenverläufe sind keine Addition separater Versatzstücke, sondern ... Inszenierungsmuster eigener Gestalt, die als solche auch kognitiv repräsentiert sind. An Unterrichtsziele geknüpfte Verlaufs-bilder sind der Orientierungsrahmen unterrichtlichen Handelns. Diese Inszenierungsmuster und ihre interne Logik scheinen an pädagogische und didaktische Theoriekulturen gebunden zu sein.» (Baumert 2006, S. 487) Darauf machen beispielsweise internationale Video-Vergleichsstudien aufmerksam.

Inszenierungsmuster entlasten das tägliche und stündliche Unterrichtshandeln, weil diese Regelstruktur auch mit normativen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler resp. der Studierenden verbunden ist (Baumert 2006, S. 487). Und umgekehrt bauen Studierende Erwartungshaltungen auf: «Geeichte» Studierende wissen aufgrund

von Erfahrungen, was kommen muss. Als Muster bleiben solche Lektionen auch in den Köpfen hängen – wenn aus Studierenden Lehrbeauftragte oder Professorinnen geworden sind.

Erwartungen an den Ablauf einer Lehrstunde zeigen sich beispielsweise auch in den Hinweisen und Ratschlägen zur Gestaltung einer Vorlesung. Hier wird häufig ein Musterablauf unterstellt, ohne diesen aber explizit zu machen. Gerade in solchen Mustern zeigt sich die Kultur der (hiesigen) Universität und damit auch die «Grammatik der Institution».

Eine Typologie universitärer Lehrveranstaltungen beschreibt damit auch ein didaktisches Grundmuster als Anforderung und Erwartung für Dozierende und Studierende. Mit Hilfe der drei Kriterien «Didaktische Funktion», «Gruppengröße» und «Studentische Aktivität» lassen sich fünf Typen von Lehrveranstaltungen unterscheiden, die sich in unseren Universitäten gut etabliert haben:

- Vorlesung (Lernort: Hörsaal), klassische universitäre Lehrform für die Vermittlung von systematischem Grundlagen- und Orientierungswissen;
- Seminar (Lernort: Seminarraum), Wechsel von Information und Verarbeitung, ermöglicht massstabbildende gemeinsame Bewertung und Beurteilung von Problembearbeitungen;
- Übung (Lernort: Labor), Gelegenheit erprobender und übender Tätigkeit in einer geschützten und auf Lernen und kontrollierte Erfahrung hin gestalteten Lernumgebung, der Raum als Materialsammlung, Methodenrepertoire und Problemarchiv;
- Projekt (Lernort: Studio), eigenständige studentische Arbeit;
- Praktikum (Lernort: Betrieb), Phase des Lernens und der Bewährung unter «Realitätsbedingungen» und unter Einschluss zu verantwortender Handlungsfolgen – auch für andere.

Diese Typen von Lehrveranstaltungen kennen je ihre eigenen typischen Abläufe und Strukturen sowie ihre Erwartungen an die Studierenden.

Selbstverständlich sind auch Zwischen- und Mischformen denkbar. Eine spezifische Choreografie einer Vorlesung zeigt sich beispielsweise im so genannten „Sandwich“, das Plenumsphasen und Selbststudien- resp. Kleingruppenphasen als Phasen der subjektiven Auseinandersetzung miteinander kombiniert (Wahl 2005) und damit einem Seminar annähert. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Gelenkstellen, also die Übergangsstellen zwischen Lernphasen mit unterschiedlichen Funktionen. Gleichzeitig sind solche Übergänge immer wieder Möglichkeiten des Neu-Arrangierens, der Neustrukturierung und auch der Klärung, worum es hier und jetzt geht. Wie bereits bei Herbart wird auch dieses Unterrichtsmuster lernpsychologisch begründet als sorgfältige Balance zwischen Instruktion und Konstruktion.

Die sorgfältige Gestaltung einer Lehrveranstaltung gleicht so dem gepflegten Aufbau einer Spielkombination im Fussball. Eine gute Planung und Vorbereitung ist notwendige Voraussetzung, und ein versiertes Können erleichtert die flexible Berücksichtigung situationsbestimmter Faktoren.

Standardsituationen einüben – den Erfolg wahrscheinlicher machen

Das Lernen in Bildungseinrichtungen unterscheidet sich vom Lernen anderswo durch einige strukturelle Merkmale: Dazu gehören beispielsweise die raum-zeitliche Verselbständigung von Lernprozessen oder die Logik der Graduierung (besser als vorher, besser als andere, näher am Ziel). Dazu gehört aber insbesondere auch der langfristige Planungs- und Erwartungshorizont: Bildungseinrichtungen unterstellen Bildungserwartungen – der Erfolg von Unterricht zeigt sich im Erreichen des Geplanten. Die professionelle Unterstützung von Lernprozessen ist dafür eine Erfolg versprechende Rahmung.

Bildungserwartungen – sie können mehr oder weniger explizit formuliert sein (und werden, wenn auch teilweise recht vage, in Prüfungsverordnungen sichtbar) – geben eine Zielrichtung vor. Sie werden in letzter Zeit häufig unter dem Begriff der «Standards» diskutiert – ein Zauberwort der gegenwärtigen didaktischen Diskussion. So beschreiben «Bildungsstandards» die zu erreichenden Ziele der obli-

torischen Schulzeit, Professionsstandards für Lehrpersonen gelten als minimale Qualitätsansprüche für das Lehrerhandeln und gleichzeitig auch als zentrale Orientierungspunkte für die Aus- und Weiterbildung.

Solche Professionsstandards (vgl. beispielsweise Oser 2001) unterstellen, dass sie erfolgreiches Handeln wahrscheinlicher machen. Diese Überlegung ist nicht neu, lediglich die Erwartungen an Lehrende sind präziser formuliert. Und selbstverständlich: Die inhaltliche Konzeption solcher Ansprüche kann unterschiedlich gestaltet sein und sich an unterschiedlichen Referenzüberlegungen orientieren.

Mit der «Erfolgsvermutung» gleichen diese Standards den Standardsituationen im modernen Fussball. Suchen wir nach konkreten «Standardsituationen» in der Lehre, die denjenigen des Fussballspiels entsprechen, so ist ein zentrales Charakteristikum zu beachten: Bei Standardsituationen ist der Fluss des Spiels unterbrochen, die Akteure können sich also neu ordnen. Nur durch diese Neu-Ordnung werden Standardsituationen so Erfolg versprechend, denn nur dadurch sind sie gut lernbar. Wie lässt sich also der Unterrichtsfluss stoppen, wie lässt sich neu ansetzen, wie lässt sich ein Unterbruch gewinnen, der einem Zeit lässt, die Lektion neu zu ordnen?

Eine Standardsituation in der universitären Lehre wäre beispielsweise der Beginn einer Lektion: Erfahrungsgemäss zeigen sich unterschiedliche Formen der Realisierung. Während die Lektion bei den einen lediglich beginnt, ohne richtig anzufangen, zeigt sich bei anderen eine sorgfältige Gestaltung dieser Phase. Und in der didaktischen Literatur werden einige Formen des Einstieg unterschieden, die je nach Zielsetzung angewendet werden können und zu den weiteren Phasen des Lernprozesses überleiten.

Der Beginn einer Lektion ist planbar und gestaltbar wie kaum eine andere Unterrichtssituation. Der Ball liegt bei der Dozentin, beim Dozenten: Diese sind sowohl für den Anpfiff als auch für den Anstoss verantwortlich. Als Vorstrukturierung der Aufmerksamkeit, als Anknüpfung beim Vorwissen, als Motivation für die beabsichtigte Auseinan-

dersetzung mit dem Stoff hat diese Phase die hauptsächliche Funktion, die Wahrscheinlichkeit der Nutzung des folgenden Lernangebots zu erhöhen.

Ähnliche Überlegungen gelten für den Abschluss einer Lektion – eine Situation, die sich ebenfalls in jeder Lektion wiederholt. Die Herausforderung besteht hier allerdings darin, den «Übergang zum Abschluss» zu finden und diese Phase als eigenständige Phase lernförderlich zu gestalten. Damit erfüllt dieser Abschluss eine spezifische Funktion. Die Lektion wird tatsächlich abgeschlossen und nicht lediglich beendet, wie Karl Valentin formulierte: «Am Ende des Vortrages trat plötzlich der Schluss ein.»

Zu solchen «didaktischen Standardsituationen» wären etwa auch die «Gelenkstellen» zu zählen, welche den Übergang von Plenums- zu Gruppenphasen markieren (vgl. oben). «Standardsituationen» sind aber auch dort zu finden, wo Studierende Fragen stellen oder aber auch, wo Fragen erwartet werden. Gerade dies macht darauf aufmerksam, dass «Standardsituationen» von allen Beteiligten als solche erkannt werden müssen, um Erfolg versprechend zu sein. Die Explizierung der didaktischen Absicht zeigt sich damit als Möglichkeit, den Lehrerfolg wahrscheinlicher zu machen.

Der Vergleich mit dem Fussball macht ein Letztes deutlich: Wenn auch Duden und Brockhaus «Standardsituationen» in die Nähe zu «Standardisierung» rücken, so sind die jeweiligen Ausführungen dennoch individuell. Sie leben von den Personen, die die Situation gestalten. Sie leben von Präzision und Eleganz. Eine Situation wird hier kultiviert, nicht lediglich ausgeführt. Und diese Kultivierung zeigt gerade nicht Vereinheitlichung, sondern Besonderheiten.

Literatur

- Aebli, Hans (1993). Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike (2006). „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.“ Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4): 469-520.
- Bromme, Rainer. (1992). Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Huber.
- Kron, Friedrich W. (1994). Grundwissen Didaktik. München; Basel, Reinhardt.
- Messner, Helmut; Reusser, Kurt (2000). „Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess.“ Beiträge zur Lehrerbildung 18(2): 157-171.
- Oser, Fritz (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Fritz Oser; Jürgen Oelkers: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur, Rüegger: 215-342.
- Oser, Fritz; Patry, Jean-Luc (1989). Choreographien unterrichtlichen Lernens. Freiburg: Pädagogisches Institut
- Prange, Klaus (1983). Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Radtke, Frank-Olaf (2000). „Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung.“ sowi-onlinejournal: 1-8.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). „Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis.“ Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4): 580-597.
- Wahl, Diethelm (2005). Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Zur Person

Peter Tremp (Jahrgang 1962) hat 1998 in Pädagogik dissertiert. Er ist seit 2004 Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich und seit jeher Hobbyfussballer (vormals FC Baden, heute Rote Walze Neuenhof). Seine Arbeitsgebiete umfassen die historische Pädagogik und die Kultivierung des Lernens in Bildungseinrichtungen.